

ALGUNOS FACTORES QUE INCIDEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA DE NICARAGUA

Some Factors That Affect The Evaluation Practices Of Teachers At Universidad Centroamericana De Nicaragua

Tanya Valenzuela¹

Tania Moreira²

Abstract

The present research is focused on identifying the main factors that are associated with the evaluative practices of teachers at Universidad Centro Americana de Nicaragua. For this purpose, a questionnaire was used, which was validated by five experts in evaluation in Latin America. The sample consisted of 309 teachers; the data were processed from a descriptive analysis. The results obtained associate the evaluative practices with the pedagogical model focused on learning; however, there are aspects that must be strengthened; among them, the feedback process given to the students as a result of the evaluation carried out. In addition, they are identified with the concept of evaluation from a constructivist approach in moderate terms, and consequently, with process-oriented evaluation strategies and to a lesser extent focused on results.

Key words: *Evaluative practices - assessment of higher education learning.*

Resumen

La presente investigación se centró en identificar los principales factores que se asocian a las prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad Centroamericana

¹ Doctora en Educación de la Universidad Nacional a Distancia de Costa Rica, Magister en Educación de la Universidad La Frontera, Chile. Catedrática y Directora Académica en la Universidad Iberoamericana de Ciencia y Tecnología en Nicaragua. Email: tanyawalkyria@gmail.com

² Doctora en Educación, Magister en Evaluación Educativa y Licenciada en Literatura y Lingüística con énfasis en español. Investigadora y asesora en el Instituto Tecnológico de Costa Rica y docente en el Programa del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia. Email: tmoreira.costarica@gmail.com

de Nicaragua. Para tal fin se utilizó un cuestionario el cual fue validado por cinco expertos en evaluación en Latinoamérica; la muestra estuvo conformada por 309 docentes, los datos fueron procesados desde un análisis descriptivo. Los resultados obtenidos asocian las prácticas evaluativas con el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, sin embargo, hay aspectos que deben ser fortalecidos, entre ellos, el proceso de retroalimentación a los estudiantes como producto de la evaluación realizada. Además, se identifican con la concepción de evaluación desde un enfoque constructivista en términos moderados y, a su vez, a las estrategias evaluativas orientadas a los procesos y en menor medida enfocada a los resultados.

Palabras clave: Prácticas evaluativas - evaluación del aprendizaje en educación superior.

Introducción

Las prácticas de evaluación del aprendizaje en la educación superior han suscitado dos enfoques: una práctica social que se vincula con la calificación y con la certificación del estudiantado, y una práctica pedagógica relacionada con la identificación de los cambios necesarios para generar aprendizaje en el estudiantado.

Según Gimeno Sacristán (2010), las prácticas de evaluación del aprendizaje constituyen los procedimientos y mecanismos utilizados por los profesores en el acto de evaluación; representan una serie de historias docentes, cuya práctica se ha convertido en hábitos sobre los cuales no hay un control explícito.

En otras palabras, las prácticas evaluativas han estado centradas en la emisión de juicios valorativos sobre el trabajo y las acciones de los estudiantes, construidos desde los marcos axiológicos y epistemológicos del profesor, y en los que confluyen aspectos subjetivos que pueden resultar en una evaluación del aprendizaje normativa y con poca retroalimentación.

Desde esta mirada, la enseñanza se reduciría a un proceso lineal de entrega de insumos y obtención de productos, y el aprendizaje estaría referido a un simple proceso de acopio de datos e informaciones, para ser reproducidos lo más fielmente posible, asumiendo que todo lo que se enseña se aprende, ignorando las peculiaridades de cada estudiante. Es decir, el docente evalúa con el fin de asignar una cuantificación a los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Contrario a esto, la evaluación del aprendizaje es vista desde una práctica inclusiva, donde establece que los estudiantes deben recibir información respecto al nivel de su aprendizaje, así como el profesorado sobre la eficacia de su enseñanza.

Este tipo de evaluación permite que el profesor visualice la evolución de cada estudiante con respecto a su aprendizaje, y que identifique sus necesidades, a fin de establecer relaciones entre las dificultades propias y del estudiante, y su práctica docente.

Este tipo de evaluación favorece el desarrollo de procesos que permiten la reflexión constante, lo que facilita tanto la inmersión de los profesores en su mundo de concepciones como la visibilización de sus propias prácticas, apoyando su transformación de manera razonada, pertinente y viable.

Ahumada (2005) define las prácticas de evaluación del aprendizaje como los procedimientos que utiliza el docente en el aula y que sirven para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades y las propias. Desde esta propuesta teórica, que parecería sencilla, es importante repensar de dónde retoman los docentes universitarios los elementos principales para desarrollar los procedimientos en las prácticas evaluativas, a qué responden principalmente sus estructuras mentales cuando se trata de organizar la evaluación del aprendizaje.

Ante esto, las prácticas de evaluación del aprendizaje de los docentes en la universidad no pueden ser consideradas imparciales, no solo porque constituyen un reflejo de su conocimiento profesional y de sus concepciones, sino porque reflejan el rol personal que juegan como docentes en el proceso.

Es posible que estas prácticas estén asociadas al modelo pedagógico concebido por el profesorado, también a la diversidad de concepciones acerca de la evaluación, asimismo, se hace necesario analizar las estrategias evaluativas que implementan los docentes en la universidad: ¿cómo se planifican?, ¿cómo se toma la decisión de implementarlas?, ¿qué tipo de información generan para el aprendizaje de los estudiantes? (Shapman & King, 2011).

El presente estudio busca analizar las prácticas evaluativas desde un sentido multifactorial. Retoma tres grandes aspectos para el análisis de las prácticas

evaluativas del profesorado en la universidad: el modelo pedagógico del docente, las concepciones de la evaluación del aprendizaje en el profesorado, y las estrategias de evaluación que implementan en el desarrollo de sus asignaturas.

Objetivo general

Analizar los factores que influyen en las prácticas evaluativas del profesorado en la Universidad Centroamericana de Nicaragua, tales como el modelo pedagógico, las concepciones de evaluación del aprendizaje y estrategias evaluativas.

Objetivos específicos

Comprobar el modelo pedagógico asociado a las prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad Centroamericana de Nicaragua.

Determinar la concepción de evaluación del aprendizaje asociada a las prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad Centroamericana.

Confirmar las estrategias de evaluación asociadas a las prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad Centroamericana.

Metodología

Este trabajo de investigación se enmarca metodológicamente en un diseño no experimental, transversal y correlacional, ya que dadas las características del estudio se recogerá la información en un solo momento.

En función de la revisión de la literatura y de los objetivos, este estudio se clasifica como una investigación de alcance correlacional, puesto que se trata de indagar desde una perspectiva innovadora que involucra el análisis de las prácticas de evaluación de docentes en la universidad, con el modelo pedagógico que implementan los docentes en los centros de educación superior, con sus concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, y con las estrategias evaluativas que desarrolla.

La implementación final del cuestionario se realizó en sesiones presenciales con docentes de la Universidad Centroamericana, quienes llenaron la boleta impresa, la cual cuenta con el consentimiento informado de los participantes. En promedio,

el tiempo de aplicación fue de treinta minutos. La decisión de aplicar impresa la encuesta fue tomada a partir de lo ocurrido con la prueba piloto, la cual se realizó en línea, y a pesar de que la llenaron solo 51 docentes de forma voluntaria, tomó más de dos meses lograr resultados.

La muestra final estuvo conformada por 309 docentes, de los cuales 67 son de tiempo completo y 242 de tiempo parcial, tal como lo especifica la tabla 1.1

Tabla 1.1
Muestra según el sexo y la dedicación a la docencia

Docentes	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	146	47.2 %
Hombre	163	52.8 %
Tiempo completo	67	21.7 %
Tiempo parcial	242	78.3 %
Total	309	100 %

La mayoría de los docentes que conformaron la muestra tienen formación en la disciplina que imparten y grado de maestría (47.6%), seguidos por los que poseen grado de licenciatura (30.4%), ingeniería (14.6%), doctorado (4.5%), y en un menor porcentaje los que poseen el grado en arquitectura (2.9%).

Para el análisis descriptivo de los datos se aplicó el cuestionario con una escala de Likert de 7 niveles, cuyas opciones fueron: 1) Total desacuerdo, 2) Muy en desacuerdo, 3) En desacuerdo moderado, 4) Neutral, 5) De acuerdo moderado, 6) Muy de acuerdo, 7) Total acuerdo. Esto, con el fin de simplificar la presentación de la información en las tablas, sin perder el sentido de las respuestas por parte de los participantes.

También se realizó un Focus Group para analizar los tres constructos asociados a las prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad, esto con el fin de profundizar en el análisis descriptivo.

Análisis de resultados

Identificación del modelo pedagógico

El objetivo planteado busca identificar el modelo pedagógico asociado con las prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad Centroamericana. El identificar el modelo pedagógico es la base fundamental que permitirá la verificación del modelo teórico propuesto que plantea la existencia de una relación directa entre este constructo y las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes en educación superior (Kline, 2016).

A continuación, se presenta la identificación de cada uno de los constructos asociados a las prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad Centroamericana. Para este análisis se utilizaron medidas de tendencia central como la media, la moda y la mediana, teniendo en cuenta la distribución de la muestra con percentiles de 25 y 75% de agrupación.

Según el planteamiento teórico, los modelos pedagógicos en docentes universitarios responden, principalmente, a dos: el primero, con un enfoque de educación tradicional, centrado en la enseñanza, y el segundo, con un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje. Para identificar el primer modelo, se crearon nueve ítems en el cuestionario, de los cuales resulta una media de 5.13.

Estos resultados están representados en la escala como “de acuerdo moderado”, en relación con sus prácticas como educadores; la variable que más destaca es: “*Considera que las estudiantes deben estar atentos y tomar bien los apuntes durante la exposición del docente*”, con 6.39 en la media, en otras palabras, consideran estar muy de acuerdo con esta posición del docente y del estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como se expresa en la tabla 1.2

Tabla 1.2
Resultados del modelo pedagógico centrado en la enseñanza, según los docentes de la Universidad Centroamericana

Ítemes relacionados al modelo pedagógico centrado en la enseñanza	Media	Mediana	Moda	Percentiles 25-75	
El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus estudiantes.	5.73	6	7	5	7
Basta con que los estudiantes aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina.	5.54	6	6	5	7
Los contenidos teóricos de su asignatura son transmitidos a través de lección magistral.	3.87	4	5	3	5
La participación de sus estudiantes en clase se da en gran medida para responder las preguntas que formulo mientras explico algunos contenidos.	4.37	5	5	3	6
Considera que las(os) estudiantes deben estar atentos y tomar bien los apuntes durante su exposición.	6.39	7	7	6	7
Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte.	5.46	6	7	5	7
Considera que los conocimientos científicos se hallan establecidos en los contenidos de las asignaturas.	4.39	4	4	3	6
Procura transmitir a las(os) estudiantes su interés por la materia que imparte.	5.41	6	7	4	7
Aprender es incrementar los conocimientos disponibles.	5.06	5	5	4	6

Estos datos tienden a alejarse de lo que propone la teoría sobre los modelos pedagógicos centrados en la enseñanza. Cuando los resultados son positivos, nos enfrentamos a que el profesorado considera que sus estudiantes aprenden de manera prioritaria únicamente en su presencia, en otras palabras, aprenden de manera exclusiva cuando él desarrolla la clase; esto impacta en la baja promoción de competencias como el trabajo colaborativo, la responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que caracteriza este modelo pedagógico centrado en la enseñanza es que los docentes se muestran reacios al cambio, porque no han sido entrenados para ello o porque creen que así van a cuestionar su propia autoestima como profesores (De Vincenzi, 2009; De Zubiría, 2007).

En cuanto a las prácticas evaluativas relacionadas a este modelo, no sólo obedecen estrictamente a los objetivos, sino que tienden a utilizar instrumentos basados en completar y en seleccionar, ya sea ítems de selección múltiple o ejercicios de falso y verdadero. Este tipo de prueba no sólo milita en contra del desarrollo de ideas propias, sino que limita severamente la retroalimentación al estudiante, porque no permite conocer su estado interno ni los procesos mentales que podrían facilitar o mejorar el aprendizaje. Los resultados de la muestra tienden a alejarse de este tipo de modelo, pero no lo descarta del todo obteniendo indicadores por encima de la media, como el caso del indicador donde el docente considera que el estudiante debe estar atento y tomando nota.

El segundo modelo pedagógico está centrado en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que da mayor protagonismo a éste, y responde a un enfoque educativo desde el constructivismo. Para identificar este modelo se crearon trece ítems, de los cuales resultó una media de 6.13 equivalente en la escala a “muy de acuerdo”; el ítem *“Realiza preguntas a sus estudiantes durante la clase con el propósito de ayudarles a pensar en sus aprendizajes”*, fue el que obtuvo el mayor valor para los participantes, con una media de 6.57, seguido de *“Los conocimientos que sus estudiantes adquieren les sirven para interpretar la realidad en que están inmersos”*, con 6.54 puntos en la media, tal como se muestra en la tabla 1.3

Tabla 1.3
Resultados del modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, según los docentes de la Universidad Centroamericana

Ítemes relacionados al modelo pedagógico centrado en la enseñanza	Media	Mediana	Moda	Percentiles 25-75	
Promueve que las(os) estudiantes puedan plantear las dudas que surgen durante la clase.	6.61	7	7	6	7
La planificación de su curso contempla un tiempo determinado para consultas de las(os) estudiantes.	6.47	7	7	6	7
Al final de la asignatura valora con las(os) estudiantes el alcance de los objetivos planteados en la asignatura.	6.04	7	7	5	7
Sus formas de enseñanza promueven el interés de las(os) estudiantes.	6.45	7	7	6	7
Promueve que en la clase exista un clima de buenas relaciones interpersonales.	6.67	7	7	7	7
El conocimiento debe ser construido por las(os) estudiantes con ayuda del profesor.	6.51	7	7	6	7
Brinda a las(os) estudiantes oportunidades de realizar aportaciones personales durante la clase.	6.49	7	7	6	7
Los conocimientos que sus estudiantes adquieren les sirven para interpretar la realidad en que están inmersos.	6.54	7	7	6	7
Dispone su clase como un entorno de aprendizaje que moviliza donde el estudiante se muestra activo.	6.38	7	7	6	7
Adopta una metodología de enseñanza variada y complementaria a las características del grupo las(os) estudiantes.	6.39	7	7	6	7
Realiza preguntas a sus estudiantes durante la clase con el propósito de ayudarles a pensar en sus aprendizajes.	6.57	7	7	6	7
Utiliza espacios de acompañamiento fuera del aula, principalmente a las(os) estudiantes con mayores dificultades.	5.68	6	7	5	7
Asigna tiempo para reflexionar sobre las fortalezas y las debilidades en el aprendizaje de las(os) estudiantes cada vez que les evalúa.	5.94	6	7	5	7

El modelo centrado en el aprendizaje busca acompañar al estudiante hacia un nivel de desarrollo intelectual superior, considerando las condiciones biopsicosociales propias de cada uno. Este debe ser un participante activo, capaz de convertirse en un individuo autónomo, independiente y apto para establecer relaciones entre sus preconcepciones y la nueva información, con el fin de lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuir significado a las situaciones de su entorno.

El docente juega un rol de mentor, estimulador, facilitador, mediador y orientador de experiencias de aprendizaje para el estudiante, generando un ambiente que facilite la experiencia de aprender y la investigación. En cuanto a los contenidos este modelo pedagógico, los relaciona constantemente con las experiencias de los estudiantes lo cual facilita el acceso a estructuras de pensamiento superiores. En otras palabras, el estudiante construye sus propios contenidos de aprendizaje (Gargallo, Garfella, Pérez & Fernández, 2010; Pinilla, 2011; Vásquez, 2012; Marchant, 2014; Pérez, Escolano, Pascual, Lucas & Sastre, 2015)

Según los resultados, los participantes se asocian o se identifican en mayor medida con el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, el cual implica que el proceso de enseñanza se basa en el planteamiento de problemas y en la discusión y resolución de éstos, además, promueve la formulación de conceptualizaciones y reconceptualizaciones para el dominio del objeto del conocimiento. Finalmente, este modelo pedagógico plantea la evaluación del aprendizaje más centrada en los procesos que en los contenidos.

Ante estos resultados, se puede inferir que el profesorado de la Universidad Centroamericana conjuga ambos modelos pedagógicos en sus prácticas docentes, se puede llegar a pensar que los docentes poseen una postura -llamémosle razonable- de no excluir un tipo de enfoque de manera totalitaria por otro. En otras palabras, se percibe una importancia en definir y promover un proceso evaluativo integrado al aprendizaje de los estudiantes.

Identificación de las concepciones de evaluación del aprendizaje

Los resultados responden al objetivo planteado en el estudio que busca identificar las concepciones de evaluación del aprendizaje asociadas a las prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad Centroamericana.

La identificación de la concepción de evaluación del aprendizaje en los docentes se vincula de manera directa con su propia práctica evaluativa. El identificar indicadores observables asociados a una u otra concepción puede permitir reorientar o fortalecer dichas prácticas.

Al igual que los modelos pedagógicos asociados a los enfoques de educación tradicional o constructivista, las concepciones de evaluación del aprendizaje en el ámbito universitario se asocian a dos: la primera, es una concepción tradicional o sumativa de la evaluación, definida en este estudio como la variable de concepción de evaluación desde la intuición pragmática del docente; a ésta se le asociaron siete ítems en el cuestionario.

Los resultados de la media para esta variable son de 4.16; según la escala, los docentes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta concepción de la evaluación del aprendizaje en sus prácticas docentes. Resulta interesante que la única expresión de la escala “en desacuerdo” son los ítems “*Considera que entre los mejores métodos para evaluar a las(os) estudiantes está el examen*”, entendiendo este como el examen escrito tradicional, y “*Las pruebas escritas son el instrumento de evaluación más objetivo en la evaluación del aprendizaje*”.

Las concepciones sobre cómo y qué es lo que se debe evaluar influyen sobre la práctica evaluativa establecida en currículo y están basadas, principalmente, en el propio estilo de aprendizaje del maestro. Los docentes en formación tienen confianza en su habilidad para enseñar y una apreciación simplista de la relación establecida en el proceso de evaluación y de aprendizaje. No desarrollan su conocimiento sobre este proceso a través de una abstracción reflexiva de su práctica sino por un proceso de ensayo y error a través de su experiencia en el campo (Carvajal y Gómez, 2001).

Tal como se presenta en la tabla 1.4, los resultados indican que los docentes no se identifican de manera significativa con esta concepción de evaluación del aprendizaje, sin embargo, es importante destacar que en la gran mayoría de los países latinoamericanos y, Nicaragua no es la excepción, el concepto de evaluación en los docentes es un proceso principalmente organizado por él; esta concepción hace énfasis en los resultados, en el desempeño final de los estudiantes, en las estrategias que según expertos resulta muy difícil de modificar en las prácticas de evaluación, de modo tal que estos resultados son interesantes en dos sentidos: el primero, que permite validar los indicadores propuestos desde la teoría para

identificar las concepciones y el segundo, que evidencia ciertos cambios en las concepciones que hace una década expertos consideraban sumamente difíciles en el tema de las prácticas evaluativas en educación superior.

Tabla 1.4
Resultados de la concepción de evaluación, desde la intuición pragmática de los docentes de la Universidad Centroamericana

Ítemes asociados a la concepción de evaluación del aprendizaje desde la intuición pragmática	Media	Mediana	Moda	Percentiles 25-75	
Usa con frecuencia el examen escrito como método de evaluación.	4.15	4	5	3	6
Considera aprendizaje responsabilidad personal estudiante.	4.80	5	5	4	6
Considera que entre los mejores métodos para evaluar a las(os) estudiantes es el examen.	3.32	3	1	2	5
Las pruebas escritas son el instrumento de evaluación más objetivo en la evaluación del aprendizaje.	3.41	3	5	2	5
La prioridad de las(os) estudiantes en las evaluaciones es pasar la materia.	4.61	5	5	3	6
Las calificaciones son el reflejo del esfuerzo de las(os) estudiantes.	4.53	5	5	3	6
La forma más objetiva de evaluar el aprendizaje de las(os) estudiantes es por medio de pruebas y exámenes escritos y orales.	4.34	5	6	3	6

La segunda concepción de evaluación para los docentes fue más orientada a la evaluación constructivista, la cual implica un mayor y más cercano acompañamiento por parte del docente durante el transcurso de la materia. Otro aspecto importante que caracteriza esta concepción, es el acercamiento de los estudiantes a la realidad, para que logren comprender el sentido de su aprendizaje. Ante esto, se formularon 14 ítemes, de los cuales el constructo en su conjunto presenta una media de 6.20, la cual indica que la mayoría de los sujetos del estudio se muestran “de acuerdo” con esta concepción de la evaluación del aprendizaje. Resulta interesante que este grupo de docentes se muestran en acuerdo moderado, con una media de 5.9, con los

ítemes “*Las evaluaciones le permiten identificar los errores de las(os) estudiantes y proponer alternativas para superarlos*” y “*Las formas de evaluación permiten que las(os) estudiantes analicen sobre el proceso vivido personalmente*”.

Estos resultados sobre la concepción de evaluación del aprendizaje de los docentes, nos indican un avance- al menos en el discurso evaluativo- que apunta hacia un proceso de evaluación más participativa, privilegiando los aprendizajes en el estudiante. Se debe reconocer que esta concepción de evaluación es consustancial al aprendizaje y que en esta no es posible entender una evaluación sin aprendizaje y un aprendizaje sin evaluación (Ahumada, 2005).

Por otro lado, estos datos permiten validar los indicadores propuestos para esta concepción de evaluación de aprendizaje. Aun cuando se identifica una concepción de evaluación constructivista entre los participantes del estudio, se reconoce que existe una brecha entre los marcos teóricos crecientes en nuevos enfoques y procedimientos de evaluación que puede llegar a contrastar con dichas prácticas evaluativas en las universidades. Es por esto que, el presente estudio, propone un análisis sistémico de las prácticas evaluativas retomando tres factores para su estudio, de modo tal que se logre llegar una nueva propuesta teórica para su análisis y transformación.

Tabla 1.5
Resultados de la concepción de evaluación constructivista de los docentes
de la Universidad Centroamericana

Ítems asociados a la concepción de evaluación constructivista	Media	Mediana	Moda	Percentiles 25-75	
Evalúa a las(os) estudiantes de diferentes formas de modo que puedan aplicar los contenidos aprendidos.	6.16	6	7	6	7
Devuelve a las(os) estudiantes sus evaluaciones en un tiempo prudencial.	6.25	7	7	6	7
Tiene en cuenta los resultados de la evaluación para modificar la planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo.	6.08	6	7	5	7
El conocimiento es producto de una construcción entre estudiantes y profesores.	6.42	7	7	6	7
Establece con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	6.46	7	7	6	7
Informa a las(os) estudiantes de los métodos de evaluación que va a utilizar.	6.55	7	7	6	7
Realiza una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los estudiantes.	6.21	7	7	6	7
Considera que los trabajos de evaluación que orienta promueven la autonomía de las(os) estudiantes.	6.08	6	7	6	7
Proporciona ayudas didácticas necesarias a las(os) estudiantes para la realización de las evaluaciones.	6.21	6	7	6	7
Las formas de evaluación que propone a las(os) estudiantes se centran en su aprendizaje.	6.13	6	7	6	7
Las formas de evaluación permiten que las(os) estudiantes analicen sobre el proceso vivido personalmente.	5.93	6	7	5	7
Sus formas de evaluación implementadas en su curso establecen criterios para ser calificados.	6.09	6	7	6	7
Explica a los estudiantes de manera anticipada los criterios de evaluación de los trabajos y tareas académicas.	6.36	7	7	6	7
Las evaluaciones le permiten identificar los errores de las(os) estudiantes y proponer alternativas para superarlos.	5.90	6	7	5	7

En suma, la concepción determinada entre los docentes participantes de la Universidad Centroamérica corresponde a la concepción de evaluación constructivista. Según diferentes especialistas en el tema, tales como Biggs (2005), Black y Wiliam (2006), Knight (2006), y Brown y Pickford (2013), se trata de una construcción mental o un constructo de ideas sobre el proceso evaluativo, donde destaca la experiencia tanto del docente como del estudiante, en función de compartir conocimiento para el análisis de la realidad, y acentúa en gran medida el proceso de retroalimentación constante entre ambos actores. Desde esta lectura, estos resultados nos llevan a pensar en el avance que está experimentando la concepción de la evaluación docente hacia esta nueva corriente de la evaluación formativa.

Identificación de las estrategias evaluativas

Los resultados que se presentan a continuación dan cuenta del objetivo que plantea identificar las estrategias de evaluación que mejor se asocian a las prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad Centroamericana.

Para identificar las estrategias de evaluación que implementan los docentes de la Universidad Centroamericana se incluyeron en el cuestionario 18 ítems. Las estrategias evaluativas se clasifican en dos: las primeras orientadas a los productos finales, y las segundas a los procesos. Los resultados plantean que los profesores utilizan estrategias orientadas a los procesos más que a los productos finales. La media para las estrategias de procesos está representada con 5.50, lo cual muestra un “de acuerdo moderado” con este tipo de estrategias. En cambio, las estrategias de resultados o productos finales presentan un media de 4.34, lo cual constituye una postura neutral. Esto implica que los profesores no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la utilización de estas estrategias.

Tabla 1.6
Resultados de las estrategias de evaluación utilizadas en la práctica evaluativa de los docentes de la Universidad Centroamericana

Ítemes relacionados a las estrategias de evaluación del aprendizaje implementadas en la UCA.	Media	Mediana	Moda	Percentiles 25-75
De producto final				
La calificación final de cada estudiante le indica el nivel de aprendizaje.	4.65	5	5	4 6
La mejor estrategia de evaluación examinando de manera escrita al estudiante.	3.54	4	4	2 5
La función de la evaluación es valorar resultados del aprendizaje del estudiante y calificarlo.	5.20	6	6	4 7
Según su experiencia la evaluación del aprendizaje centra su mayor peso al finalizar los contenidos de la clase.	4.35	5	5	3 6
Considera que la evaluación del aprendizaje debe ser en momentos puntuales.	4.58	5	6	3 6
Cree que la evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos.	3.77	4	5	2 5
De proceso				
Permite que las(os) estudiantes puedan proponer cambios en el proceso de evaluación.	5.55	6	7	5 7
La información obtenida en las evaluaciones le permite identificar dificultades y fortalezas a nivel de grupo.	6.19	7	7	6 7
Evalúa en diferentes momentos el curso para dar un seguimiento del aprendizaje de las(os) estudiantes.	6.22	7	7	6 7
Aplica actividades de evaluación que le permiten identificar los distintos niveles de aprendizaje que presentan las(os) estudiantes.	6.06	6	7	6 7
Diseña evaluaciones que le dan información acerca de cómo progresan los aprendizajes de las(os) estudiantes a lo largo de un período.	5.67	6	7	5 7
Utiliza evaluaciones que permiten a las(os) estudiantes demostrar su nivel de comprensión a través de diversas formas.	5.99	6	7	5 7

Las formas de evaluación propuestas a las(os) estudiantes toman en cuenta sus actitudes frente a la tarea.	5.61	6	6	5	7
Permite que las(os) estudiantes se evalúen entre ellos.	5.12	6	7	4	7
Usted orienta procesos de autoevaluación en el desarrollo de su asignatura.	5.27	6	7	4	7
Considera que la evaluación en equipos no permite medir suficiente el aprendizaje del estudiante.	4.31	4	4	3	6
Una vez realizada la evaluación es imposible cambiar los resultados que obtienen los estudiantes.	3.76	4	1	2	6
Usted ofrece resultados de retroalimentación de manera tanto cuantitativa como cualitativa a los estudiantes.	6.29	7	7	6	7

Los resultados permiten, en primer lugar, validar los indicadores propuestos desde la teoría y, en segundo lugar, determinar el tipo de estrategias que se implementa en el proceso evaluativo. Estos indican que las estrategias de evaluación se orientan, principalmente, a las “de proceso” esto significa –en cierta medida– una coherencia entre el modelo pedagógico y la concepción de evaluación de los docentes, lo que implica que las estrategias tienen mayor énfasis en una evaluación personalizada y variada, que es congruente con los aprendizajes, que enfatiza lo procesual y situacional, que busca, en la medida de las posibilidades, evidencias de aprendizaje auténticas, que es participativa y colaborativa y cuyas técnicas e instrumentos van más allá de lo ortodoxo.

Discusión e interpretación de los resultados

En cuanto a la formación en docencia, entendiendo esta como la formación pedagógica que permite comprender los procesos de aprendizaje desde los diferentes enfoques o corrientes de educación superior, la gran mayoría de los docentes participantes (79%) expresan tener en alguna medida esta formación para impartir docencia en la universidad. De los profesores de tiempo completo, el 84% expresa tener alguna formación pedagógica, y del segmento de los profesores de tiempo parcial, el 77% dice contar con algún tipo de formación para la docencia.

En síntesis, *el modelo pedagógico* definido como el sentido estructural que dan los docentes a las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el aula, y su relación con el contenido desarrollado en las diferentes asignaturas, es considerado una categoría descriptiva para la estructuración teórica de la pedagogía (Flores, 2005; Chávez, 2008; De Vincenzi, 2009; Gargallo, Garfella, Pérez & Fernández, 2010; De Zubiría, 2007; Pinilla, 2011, Vásquez, 2012; Marchant, 2014; Hernández, 2008; Pérez, Escolano, Pascual, Lucas & Sastre, 2015).

El modelo pedagógico con el que se identifican los docentes de la UCA es el *modelo centrado en el aprendizaje*, el cual concibe la enseñanza como un proceso participativo que debe facilitar la construcción personal del estudiantado y un conocimiento contextualizado, de modo que el aprendizaje se contempla como un proceso de construcción personal, compartido y negociado con otros, que comporta la comprensión significativa, y que da lugar a cambios conceptuales y personales (Gargallo, Garfella, Pérez & Fernández, 2010).

Asimismo, *la concepción de la evaluación del aprendizaje* que se identifica es la concepción de la evaluación constructivista, la cual se define como el constructo o ideas que posee el docente sobre el proceso evaluativo, enmarcado en una metodología constructivista basada en múltiples experiencias tanto del docente como del estudiante, y que retoma en gran medida el proceso y no únicamente el producto final. Está caracterizada por aspectos de la evaluación formativa (Biggs, 2005; Black & Wiliam, 2006; Knight, 2006; Brown & Pickford, 2013).

Finalmente, *las estrategias de evaluación* que se identifican en este grupo de docentes corresponden a *estrategias de evaluación orientadas a los procesos de aprendizaje*. Estas estrategias dan prioridad al proceso de construcción del estudiante durante su aprendizaje, y tratan a la evaluación desde su función más formativa que sumativa.

En cuanto a los resultados por estratos de la muestra clasificados en docentes tanto de tiempo completo como de tiempo parcial, las percepciones, de manera general, son muy cercanas, teniendo en cuenta la media de las variables observables en cada dimensión propuesta para el análisis de las prácticas evaluativas en la universidad. Sin embargo, se observa una diferencia importante en el modelo pedagógico centrado en la enseñanza, donde los profesores de tiempo completo se muestran más “de acuerdo moderado” en la implementación de este modelo en sus prácticas pedagógicas.

Conclusiones

La identificación de factores asociados a las prácticas evaluativas que realizan los docentes en la educación superior nos ayuda a reflexionar sobre la problemática compleja y aún no resuelta del todo en relación a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los docentes universitarios consideran que sus prácticas evaluativas no se corresponden con el modelo pedagógico centrado en la enseñanza, sin embargo, algunos aspectos de este resultan significativos; tal es el caso de la lección magistral vinculada a la evaluación por medio de pruebas y exámenes escritos, con el fin de que el estudiante adquiera conocimientos y que luego sea capaz de reproducir en un momento determinado.

En este sentido, en el estudio realizado por Cifuentes Medina (2013) establece que cuando el docente implementa el modelo pedagógico centrado en la enseñanza, este evidencia un desconocimiento sobre la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje y poseen pocos espacios para la reflexión. En este sentido, los resultados del presente estudio concuerdan con los pocos espacios de reflexión que posee el docente sobre su proceso de enseñanza para mejorar el proceso de evaluación.

El modelo pedagógico predominante –al menos desde el discurso- resulta ser el que está centrado en “el aprendizaje” del estudiante esto implica, por un lado, un avance en el enfoque teórico de la evaluación constructivista, por otro lado, que dicho avance no es absoluto; ya que los indicadores seleccionados desde la teoría de ambos modelos se conjugan en algunos aspectos desde las prácticas evaluativas. Esto evidencia que estamos ante un modelo pedagógico ecléctico aun cuando las instituciones de educación superior declaran un único modelo pedagógico para el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la formación de sus estudiantes.

Al identificar el tipo de concepción evaluativa que poseen los docentes en la universidad resultó que, poseen una concepción desde el enfoque constructivista. Es decir que, la concepción de evaluación que poseen, prioriza el proceso de observación permanente al estudiante durante su aprendizaje, de modo que la evaluación es concebida como una herramienta para el aprendizaje, además, responde a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Brown, Lake & Matters, 2011) y está centrada en el estudiante (Webber, 2012).

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Lynch, Vilanova, Martín y García (2012) donde el 66% de los profesores considera que poseen una concepción de evaluación constructivista, asimismo, con los resultados que presenta el estudio realizado por Guerra (2014), donde el 33% de los profesores relaciona la evaluación con la identificación de los avances y de las dificultades que presentan sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. También, los resultados del estudio de Ribeiro y Flores (2016) concuerdan con los del presente, donde la concepción de evaluación que predomina entre los docentes de las diferentes universidades es constructivista y formativa; los profesores hicieron hincapié en la evaluación continua y en la formativa, como las mejores formas de evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender mejor, ya que permiten la retroalimentación y la regulación del aprendizaje.

Por otro lado, la valoración para la concepción de evaluación desde la intuición pragmática fue negativa, pero, resulta interesante esta postura si se relaciona con la formación pedagógica que han recibido los participantes del estudio, en el cual el 21% expresa no tener formación pedagógica. Al igual que en estudio realizado por Lynch, Vilanova, Martín y García (2012) los docentes que no poseen ningún tipo de formación otorgan un fuerte carácter normativo o tradicional a la evaluación. Desde esta concepción el docente considera que los estudiantes, prioritariamente, buscan aprobar la asignatura y demostrar tener cierta información.

Ante esto, es importante considerar que las prácticas evaluativas pueden estar orientadas por redes semánticas y/o conceptuales referidas a la naturaleza y sentido de la disciplina, su enseñanza en general y evaluación en particular, afectando y calificando ambas actividades. Esto es lo que se denomina conocimiento profesional docente y que constituye un conjunto de saberes pedagógicos, criterios profesionales y argumentaciones teóricas explícitas o implícitas de naturaleza diferente. Este es el marco de referencia organizativo de las prácticas docentes que influyen y afectan los procesos formativos en las aulas y a partir de las cuales los profesores los perciben, organizan y ejecutan.

Las estrategias de evaluación identificadas en el contexto universitario son de procesos y/o de resultados o de producto final. En las estrategias de proceso, el diálogo entre el docente y el estudiante es fundamental para elegir, coordinar, descubrir y evaluar un fin relacionado con el aprendizaje (Molina & Lovera, 2008). En cambio, las estrategias de evaluación orientada a los resultados es una evaluación

tradicional que se caracteriza por usar el examen como principal instrumento de evaluación que, generalmente, es de carácter memorístico, y, con frecuencia, se desconocen los criterios utilizados para su calificación. Además, este tipo de estrategias se caracteriza por realizar evaluaciones aisladas, no existe un proceso horizontal donde pueda darse una realimentación y se delimita desde el comienzo lo que el estudiante debe hacer para aprobar la asignatura (López-Pastor, 2009).

Se logra confirmar que los docentes desarrollan estrategias, principalmente, orientadas a los procesos. Esto implica que los docentes implementan variadas estrategias de evaluación acompañadas de criterios claros para los estudiantes, al igual que el estudio presentado por Roscoe (2013) donde se plantea que el docente y los estudiantes logran las expectativas frente a la tarea.

Otro aspecto relevante de este tipo de estrategias evaluativas resulta ser el proceso de autoevaluación, y el aumento de confianza en el grupo de estudiantes. Sin embargo, es importante reconocer la importancia del tiempo dedicado a la orientación de las estrategias evaluativas para mejorar el desempeño de los estudiantes; para ello, es necesario asignar un tiempo prudente, con el fin de discutir los criterios de evaluación en el aula. Los resultados también concuerdan con los que presenta Frydrychova (2014) donde los docentes consideran que las estrategias evaluativas de proceso son de gran importancia debido a que permiten espacios de reflexión importante para garantizar la mejora, tanto, del proceso de enseñanza y como del aprendizaje.

La valoración referida a las estrategias de evaluación orientadas al producto final resultó negativa. Sin embargo, es interesante destacar que en uno de sus indicadores, el cual propone que la función de la evaluación es valorar los resultados del aprendizaje y calificar al estudiante, los docentes indican estar de acuerdo (obteniendo una media de 5.20). Esto es posible comprenderlo desde lo que plantea Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010); desde una perspectiva dual, establecen que es habitual el uso de ambas estrategias de evaluación, en las que el profesorado se encuentra en una posición intermedia entre lo que llevan a cabo y lo que les gustaría realizar, denominándole como un estilo ecléctico o híbrido del uso de estrategias de evaluación.

También, es necesario desarrollar la evaluación en colaboración y establecer patrones de interacción diferentes entre profesores y estudiantes. Desplazar

paulatinamente al profesor como centro en la toma de decisiones y la responsabilidad en la evaluación, por una actividad conjunta y compartida con los estudiantes, soportada en la argumentación y el debate de las metas, procedimientos, indicadores y calificación, esto sin demeritar el papel del docente como facilitador del proceso. Más bien se trata de abrir espacio para que el estudiante comprenda y asuma las metas contenidas en los objetivos y, a su vez, pueda establecer sus metas.

Finalmente, se demuestra que las prácticas en evaluación del aprendizaje son multifactoriales y que, a pesar de haber comprobado que estos tres factores se vinculan directamente con estas, existen otros pendientes de analizar desde un enfoque sistémico.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación autentica de los aprendizajes*. España: Paidós.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. En J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, 9-25. Londres: SAGE Publications.
- Brown, S., & Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Brown, G., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220. doi:10.1016/j.tate.2010.08.003.
- Carvajal, E. & Gómez, R. (2001). Descripción y categorización de las concepciones epistemológicas y de aprendizaje de los profesores de ciencias en el nivel medio y medio superior, tesis de maestría, no publicada, Universidad Iberoamericana.
- Chávez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(46). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2370Loya.pdf>

- Cifuentes, J. (2013, septiembre). Las prácticas evaluativas, una reflexión necesaria en la modalidad a distancia. II Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en educación, sociedad, ciencia y tecnología” “La investigación fuente del conocimiento para una sociedad más humana” Bogotá, D. C., Colombia. Recuperado de <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Ciudades/Tunja/JOS%C9%20ERIBERTO%20CIFUENTES%20MEDINA.pdf>
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- De Zubiría, J. (2007). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: editorial magisterio.
- Flores, R. (2005). *La pedagogía del conocimiento*. 2da. Edición, Bogotá:Mc Graw Hill.
- Frydrychova, B. (2014). Evaluation methods as an effective tool for the development of students’ learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 112–115.
- Gargallo, B., Fernández, A., Garfella, P., Cruz Pérez., A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. XXIX Seminario Interuniversitario de teoría de la educación “formación y participación de los estudiantes en la universidad”. Recuperado de <http://www.upv.es/entidades/ICE/info/U0594888.pdf>
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4).
- Gimeno Sacristan, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Valencia: Morata.
- Guerra, M. Á. S. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. España: Narcea.

- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(°122). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es.
- Kline, R. (2016). *Principles and Practice at structural equation modeling*. (4ta. Ed.) USA: The Guilford Press.
- Knight, J. (2006). Corss-Border Edcuication:Concepctual Confusion an d Data Deficits. *Perspectives in Education*, 24(4)15-27
- López, V. (Comp.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Lynch, M., Vilanova,S., Martin,S., & García, M. (2012). Las concepciones sobre evaluación en profesores universitarios de ciencias. Dos estudios convergentes (en línea).III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 26, 27 y 28 de septiembre de 2013. En Memoria Académica disponible en: http://www.memoria.fahce.unip.edu.ar/trab_eventos/ev.3693/ev.3693.pdf
- Marchant, N. L. (2014). Diseño Instruccional (D.I): ¿Modelo Pedagógico o una nueva Disciplina? *Revista Vinculados*. Recuperado de <http://vinculando.org/educacion/disenio-instruccional-modelo-pedagogico.html?format=pdf>
- Molina, D., & Lovera, Z. (2008). Significado que le otorgan los docentes a las estrategias de evaluación de los aprendizajes. *Ciências & Cognição*, 13, 82-93.
- Pérez, A., Escolano, E., Pascual, M., Lucas, B., & Sastre, S. (2015). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos educativos*, (18), 95-108. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5080738>
- Pinilla, A. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36(4), 204-218. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/amc/v36n4/v36n4a08.pdf
- Ribeiro, D., & Flores, M. (2016). Conceptions and Practices of Assessment in Higher

Education: A Study of Portuguese University Teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 9-29. doi:10.15366/riee2016.9.1.001

Shapman C., & King, R. (2011). *Differentiated Assessment Strategies*. California: Corwin Press, inc.

Vásquez, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 157-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227527008>

Webber, K. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201-228. doi:10.1007/s11162-011-9245-0.